

# 跨國教科書對話之發展背景—以國際組織的努力為例（1919-1969）

李涵鈺

全球化脈絡下，跨文化溝通日益頻繁，教科書跨國對話之推展與建構，有助於減少誤解與衝突，裨益國際理解與和平。本研究主要透過文獻與文件分析，探討 1919 至 1969 這 50 年間的國際教科書對話的發展背景，並聚焦在國際組織的努力，如聯合國教科文組織、歐洲理事會及 Georg Eckert 國際教科書研究中心等組織或機構。研究發現，雖有國際組織的角色、政府介入的程度、教科書建議的政治性、自由採納與語言等問題值得思索，然而跨國教科書對話有助於改善文本敘寫、減低偏見與刻板印象、提高理解與和平意識，有其時代意義與價值，且其教科書研討合作、整合資源等修訂與運作機制與經驗，對精進我國的教科書內容有實務上的啟發。

關鍵字：教科書、教科書發展、教科書對話、國際理解、國際組織

作者現職：國家教育研究院教科書發展中心助理研究員

---

通訊作者：李涵鈺，e-mail: hanyu@mail.naer.edu.tw

## 壹、前言

19 世紀和平主義者常責難有關「戰爭的教學」，從學校歷史教科書常可發現許多醜化鄰國，榮耀自己的國家的錯誤事實與判斷。第一次世界大戰後，一些組織團體意識到教科書是重建心智的重要途徑，認為教科書內的盲目愛國主義需為戰爭負起責任，反省教科書中的民族主義信念可能成為戰爭根源，也熱烈討論歷史教學該如何促進和平及國際理解。從 1919 年開始，短短幾個月內，許多國家的教育學者、歷史學者開始致力於消除教科書中可能引起仇恨的敘述，例如美國的教師組織與和平社團發起廣泛的教科書修訂運動；法國公立學校聯盟，抗議「仇恨的教學」；德國基礎學校改革協會開始從事歷史教科書與教育學的修訂（Clammer, 1986; UNESCO, 1949）；1919 年北歐協會成立，也希冀著手改善教科書與教材的敘寫。

第二次世界大戰的爆發，使得這些努力遭遇挫折並短暫停滯，但早期努力成果仍留存並持續運作，加上對於國際理解與和解的需求更較以往明確，一些專業組織團體，如聯合國教科文組織（United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO）、歐洲理事會（the Council of Europe），及 Georg Eckert 國際教科書研究中心（Georg Eckert Institute for International Textbook Research, GEI）的推動隨之發揚活躍，持續分析及修訂任何有礙國際理解的概念及具有排他性與競爭性的集體概念，這些跨國教科書對話與合作的歷史發展是今日尋求教科書與教材改善的豐富經驗來源。

對話是彼此間透過互動、交談與討論，溝通與協商的歷程，透過跨國對話，接合不同複雜體系的社會、文化、人類的活動，將思想、活動和個人生活相互聯繫，有助於跨越不同政治區域的關係，從而提供另一種視野，解釋從何而來、身處何處，及理解世界的方式。本文所指的「跨國教科書對話」，是將教科書放入超越國家的脈絡，透過國際會議、計畫、研討會、雙邊/多邊協議等合作方式，不同國家的學者、教師、專業團體就教科書內容與問題進行交流討論，在對話與相互理解中，希望促成教科書的修訂與改進。

本研究聚焦在一戰後的 50 年間，即 1919 年至 1969 年，主要是這段期間的教科書對話，常使用「國際教科書修訂」與「國際教科書改善」一詞（近藤孝弘，1998），用以表示該時期的目標或成果。此時期的教科書修訂或改善主要以雙邊為核心，交流蒐集彼此的教科書，及相互檢視評論；再者，也舉辦研討會，提供討論對話的機會（Stöber, 2013）。該時期針對教科書內容的錯誤與刻板印象問題，欲減緩民族主義思想帶來的負面效應，尋求國家間的理解與和平，這些經驗有助於減少誤解與衝突。在全球化時代，透過教科書傳達國際間的相互理解，至今仍有參考價值；加上這段期間也是關注教科書的國際專業組織散發

活力的年代，他們的努力與經驗或許值得省思與借鑑。

而 70 年代後，因應新的衝突脈絡，如共產解體所帶來的內亂或當下的衝突危機，而有共同歷史計畫，用以因應當下立即或潛在衝突，尤其冷戰結束帶來部分民族國家的內亂，涉及政治、種族、文化或宗教團體的內亂不斷增加，這種趨勢到 90 年代更為明顯（Pingel, 2011），因應新的衝突形式，從國與國的雙邊發展，逐漸發展出一國內部不同族裔團體，或一個區域內不同國家的協調對話；此外，為因應多元文化的社會、處理戰後的遺緒或化解歷史仇恨，帶來理解與和解，不同國家或學者透過教科書/教材對話，希冀達成歷史共識，如德-法共同教科書、東南歐共同教材、以色列-巴勒斯坦補充教材、中日韓補充教材，由官方政府或民間團體所主導。隨著 21 世紀網路科技的發達，因應新媒體的產生，例如社交網站（如 facebook）、集體協作科技（如 wikipedia）、國際交流平臺（如 iEARN），改變了傳統的「跨國教科書對話」的型態，除了重視教科書或教材等書面文本的改進外，個人、民間、個別學校及教室都有機會進行跨越國界的教科書對話（陳麗華，2013），為教科書的改善與國際理解帶來新可能與趨勢。

本研究以前半部分教科書修訂及改進為主要探討焦點，且專注在具代表性的國際組織上，探討該階段的重要性及對未來發展的啟示，70 年代後續的變化則不在本研究的探討範圍。本研究的研究範疇及所界定的國際教科書對話發展背景如圖 1 所示。

19 世紀與 20 世紀初民族國家興起，教科書是形塑國家認同，凝聚國家向心力的重要工具，教科書內容也被視為是一國之內的事，他國/他者無權、無能也無法干涉過問，因此要做到跨越國家疆界進行教科書對話，有其難度與考驗。一戰後，1919 年是許多促進教科書改善運動的肇始，如 1919 年北歐協會成立；而 1969 年是國際教科書交流與檢視計畫階段性里程碑，這 50 年間經過戰爭的洗禮，在國際專業組織領導下，不同國家的政府、學者、教師進行跨國交流，激發出許多改進教科書內容的國際對話與合作運動，促進國際上的善意與理解，在時代的背景下有其歷史意義；然而，這些運動與經驗是否真能促進相互理解與和平？有無問題值得思索與借鑑是本研究的關懷。



個階段，一次大戰後逐漸引起注意，開始重視不同國家間的教科書對話；二次大戰後，許多機構與學者陸續倡導，教科書對話活動蔚為風潮。從鋪陳發展背景中，探討發展軌跡與背景議題，並思索跨國教科書對話之意義。具體而言，本研究目的為：

- 一、探討跨國教科書對話的發展背景，以國際組織的推動為焦點。
- 二、探究跨國教科書對話的發展軌跡與問題。
- 三、探討國際教科書對話的意義及其對我國處理教科書議題之參考。

## 貳、跨國教科書對話的發展背景

第一次世界大戰後，來自戰爭國的學者和教育團體希望教育下一代寬容與相互理解，他們批評學校歷史教科書中的狹隘愛國主義是形塑 1914 年以前歷史觀的關鍵，因而反對過度頌揚戰爭和強國的概念，避免傳達偏見和民族主義式的觀點（Eckert, 1972）。從 1919 年開始，許多國家的教育學者、歷史學者和個別團體開始致力於消除教科書中可能引起仇恨的敘述，<sup>3</sup>而又以國際聯盟的倡議、北歐協會區域聯盟較具代表性。<sup>4</sup>整體而言，早期的努力較為分散、不協調，但為後續努力奠立基礎。

二戰後，教科書對話與交流方式更為豐富、密集且蓬勃發展，有跨國教科書的討論會、研討會、國際研究計畫及雙邊、多邊教科書協議等，Schüdekopf（1967a）認為有兩大國際組織扮演重要的角色，一是 UNESCO，另一個為歐洲理事會（the Council of Europe）。此外，GEI 致力於教科書研究，促進國際間的交流與理解，這三個組織對國際教科書合作奠定廣泛且深厚的基礎，使得二戰後的國際教科書對話蓬勃發展，<sup>5</sup>以下分別針對這兩個階段，並針對代表機構

---

<sup>3</sup> 1919 年法國公立學校聯盟反對「仇恨的教學」；同年，德國第七次和平主義者會議，建議刪除教科書中所有頌揚戰爭的概念並以國際和解的精神取代（UNESCO, 1949）。

<sup>4</sup> 北歐協會（Norden Association）在 1919 年於丹麥、挪威和瑞典成立（Hillers, 1984），而國際聯盟（the League of Nations）也在 1919 年通過草案，1920 年正式宣告成立。

<sup>5</sup> 教科書對話的萌芽及蓬勃階段，主要以歐美國家為主，但並非二次大戰後各國的趨勢，此與國際組織的努力有很大的關係，因此參與的國家多是所屬其會員國；另外，要能與其他國家就教科書內容進行對話，在政治環境與社會體制上必有某種程度的成熟或條件才有可能，可以發現共產或集權國家及部

及重要計畫加以說明進行探討。

## 一、萌芽階段

### (一) 國際聯盟的推動

國際聯盟是《凡爾賽條約》簽訂後組成的國際組織，1922 年成立國際智性合作委員會 (International Committee on Intellectual Co-Operation, ICIC) 負責國際文化、知性的交流，除此之外，也開始討論教科書中潛在敵意的問題，反對宣傳性及意圖性教學。1924 年，西班牙代表卡薩雷斯 (Senor Casares) 向 ICIC 提出建議刪除和修改教科書中對其他國家可能產生誤解及偏見的陳述，建立國家間友善關係的積極性計畫。卡薩雷斯的作法是 (Clammer, 1986, pp. 66-67)：

1. 若某一國家委員會發現其他國家有不正確的陳述，應該通知該國並提出建議修改方式，若該國未採取修改行動，應提供解釋說明。

2. 若修改要求是友善的，且不涉及官方的，應將此意見提供作者或出版社參考。

3. 禁止對該國的道德觀、政治或宗教提出修改要求。

4. 每一個國家委員會應提供外國人瞭解本國歷史、公民與現況之最適合出版品。

1926 年國際聯盟通過「卡薩雷斯決議」(Casares Resolution of 1926)，<sup>6</sup>促進會員國之間進行雙邊教科書修訂，希望是非官方、自願而有效的合作，但這項決定並未確實落實，在 1926 年到 1930 年間只運作了三次，且只有一次有進行實質的修改 (Clammer, 1986)，失敗的原因多是會員國尚未準備好接受評論，尤其可能侵入到他們的自主權利 (Eckert, 1972)；再者，刻意排除可能傷害國家敏感性的部分，如無法評論道德、宗教或政治意見，對教科書改進的空間不大。雖然卡薩雷斯決議在某些方面仍有些許模糊地帶及理想性，但也提供長遠計畫的藍圖。然而，許多國家之教學與教材掌控權在國家政府手中，因此成效有限。

國際聯盟另一項成就是 1937 年雖國際情勢逐漸緊繃，15 個國家仍簽署「歷史教學宣言」(Declaration Regarding the Teaching of History) (Clammer, 1986)，

---

分亞洲、非洲或中東等地，較少出現在這一波的教科書對話範疇中。

<sup>6</sup> 卡薩雷斯的提案，最後以其名作為議案的名稱 (Clammer, 1986)。

<sup>7</sup>其中有關學校教科書的修訂，揭示的原則之一，就是有關當局及教科書作者應適宜描述其他國家的歷史，並傳達國家間應有相互依賴之體認（Pingel, 2010），減輕排他主義、偏見和偏差。但是沒有較大型國家加入，原因各異，如英國政府認為無權介入地方教育當局、美國拒絕簽署是因為聯邦政府無權控制教育、法國政府不想約束教師和歷史學家的獨立性，也不想干涉學術自由、德國的納粹主義者反對宣言目的等（Mertineit, 1979），另外也可以瞭解許多國家難以接受從國際的觀點來評論其教科書，因此這個理念沒有受到支持。

## （二）北歐協會的區域聯盟

北歐協會以促進北歐國家間的相互理解為宗旨。一戰後，北歐協會意識到各國歷史教科書的描述將對國際關係產生影響，因此以歷史教科書的改革和修訂做為達成和平與國際理解的方式（Vigander, 1950）。<sup>8</sup>

1919年10月挪威的專業期刊 *The Secondary School*，刊登「有關1814和1905年，瑞典學生被教導了什麼」文章。<sup>9</sup>這篇文章從挪威觀點討論瑞典的中學歷史教科書，認為瑞典的歷史教科書不公平地處理了1814和1905年事件（Vigander, 1950），引發挪威、丹麥、瑞典協會間對教科書是否公正忠實地陳述各自國家歷史和重要事件的關注。<sup>10</sup>

1921年丹麥協會的教育委員會發布了一個引起轟動也富成效的提案：「只有讓每個國家去檢視鄰國的教科書才能解決這個問題，我們將詢問瑞典和挪威的意見，並且宣布我們接受相互修訂教科書」（Lauwerys, 1953, p. 41; Vigander, 1950, p. 12）。然而，這個提案並沒有一開始就獲得北歐其他國家同意，挪威協

---

<sup>7</sup> Pingel (2010) 提到有 26 個國家簽署「歷史教學宣言」，而 Mertineit (1979) 和 Clammer (1986) 提到只有 15 個小型及中型的國家簽署。

<sup>8</sup> Haakon Vigander 為挪威人，其為北歐協會共同委員會的成員，也是挪威專家委員會的秘書。1950 年始，同時是 UNESCO 教科書改善國際研討會的成員。在 1950 年由 Vigander 執筆的《北歐國家歷史教科書的相互修訂》(Mutual revision of history textbooks in the Nordic Countries) 說明了北歐的發展歷程與成果，該文件也是當時歐洲其他地區欲參考北歐經驗的重要來源。

<sup>9</sup> 1814 年挪威召開國民議會頒佈憲法，推舉丹麥王子為挪威國王，但與瑞典戰爭失利，改奉瑞典國王為首之君主立憲新政，成為瑞典附屬國；1905 年挪威脫離瑞典獨立，瑞典-挪威之聯合解體（外交部領事事務局，無日期）。

<sup>10</sup> 這些協會是由個人或團體組成，旨在促進北歐國家的合作與相互瞭解。每個協會有執行委員會，在各自國家首都都有辦公室，協會會員在各地方有分支。每年 5 個國家執行委員會開一次會，討論與促進共同目標和協調活動的辦理（Vigander, 1950）。

## 專論

會的執行委員會並不贊同，他們認為教科書的主題範疇和內容是各自國家的權限。一直到 1933 年，挪威協會才同意進行國際間的教科書相互檢視與修訂。<sup>11</sup> 北歐協會在每個北歐國家成立教科書委員會，並以國家的歷史教科書應包含北歐鄰國重要的內容、且應避免攻擊其他種族作為敘寫依據（Struwe, 1980; Vigander, 1950）。

1933-35 年期間，委員會檢視了 126 本教科書，<sup>12</sup>教科書修訂的主要原則有（Vigander, 1966）：

1. 所提供的事實必須正確，且與最新具科學性的歷史研究發現一致。
2. 應提供事實的整體脈絡，也應該述及普遍結果的觀點。
3. 不以貶低判斷或言詞攻擊鄰近國家。教科書需具有證據（evidence）及擬情的（sympathetic）處理其他國家的歷史。
4. 兩國兼具爭論性的問題應該以中立客觀的方式，接受雙方陳述。如果無法達成共識，應對其他國家的政治觀點或科學性結果，以公正的陳述做出解釋。
5. 北歐國家當前重要的爭議問題也應在教科書中據實以告。
6. 有關其他北歐國家歷史的資訊，必須足夠充分，且必須關注到其他國家發展之最重要與獨特的面向。
7. 突顯北歐共同的歷史主題或相似的文化發展。

在這些原則上建立一個相互修訂國家歷史教科書的機制，這些檢視報告部分在跨國的共同會議中對話討論，部分在兩國間個別的研討會討論，經過反覆討論後達成協議；同時，每個委員會須對收到的教科書評論撰寫答辯意見，從「反評論」（counter-criticism）中對話交流意見（Vigander, 1950）。

透過 1930 年代北歐協會的相互教科書調查與對話，發現北歐教科書對鄰國歷史介紹十分有限，忽略了要給下一代深刻地理解北歐人種的歷史發展，多數教科書只致力於專注自己的國家，也無法免於攻擊其他人種的陳述（Struwe, 1980; Vigander, 1950, pp），這個調查結果顯示了由鄰國專家從事這項工作的益

---

<sup>11</sup> 挪威協會執行長在研究丹麥和瑞典的教科書後，發現很多令人不贊同的內容，最後挪威協會決定進行國際間的教科書相互檢視與修訂（Vigander, 1950）。

<sup>12</sup> 其中 42 本來自丹麥，21 來自芬蘭，4 本來自冰島，27 本來自挪威，32 本來自瑞典（Vigander, 1950）。



處與必要性。教科書中包含許多錯誤與誤解，且通常沒有充分考量科學性歷史研究的結果，此研究發現也更堅定北歐協會在相互教科書修訂上的努力，這項修訂活動一直延續到 70 年代。

在兩次戰爭間，德國與法國的歷史學家和歷史教師討論當代歷史問題（Bruley & Dance, 1960），其中對於爭議性較大的亞爾薩斯-洛林問題的處理，在教科書的書寫達成一致共識。<sup>13</sup>一些國家政府也開始起草文化協定，其中相互修訂教科書的概念被認為是重要的，如 1933 年，阿根廷和巴西同意從他們的教科書刪除「可能使青年懷有反美與敵意的陳述」；同年，美國第七屆國際會議也有類似的協議；在一些國家間的會議中，包括瑞典和捷克斯拉夫（1936）、愛沙尼亞和芬蘭（1937）、波蘭和芬蘭（1938）、阿根廷和烏拉圭（1938）、阿根廷和智利（1938）、德國和義大利（1938）、智利和烏拉圭（1943）等也納入教科書修訂條款（Lauwerys, 1953）。

這些早期的努力大多數是零散且不協調的，即使北歐協會的運作模式成為二戰後其他國家或區域取經及參考的典範；但如 Mertineit（1979）所言，回顧國際教科書對話及改革的歷史，從國際聯盟及 ICIC 以來，教科書研究與國家間的對話看似有系統的展開，但許多並沒有真正落實。二次世界大戰的爆發，加上歐洲的國家社會主義者和法西斯主義者運動，反對任何的雙邊和多邊調解嘗試，使得這個時期的交流與努力中斷。但這些努力是二戰後能持續關注教科書修訂的重要基礎，除了更多國家及學者參與，也帶動了更多機構組織的投入。

## 二、蓬勃階段

二戰後，教科書對話與交流方式更為多元，UNESCO、歐洲理事會、Georg Eckert 國際教科書研究中心（GEI）等國際組織扮演重要的領導角色。

---

<sup>13</sup> 1870 年普法戰爭，法國割讓亞爾薩斯-洛林區給普魯士，第一次世界大戰後《凡爾賽合約》歸還法國，雙方對領土問題有很深的怨恨。他們同意教科書中應修改為：1.德國的歷史教學應跟孩童解釋法國的觀點，法國同樣也是。應停止描述亞爾薩斯-洛林為「完全是德國的領土」，應該提到 1871 年亞爾薩斯-洛林代表的抗議聲明。2.另一方面，法國應指出德國吞併亞爾薩斯-洛林是合法的程序，除了法語區的洛林，其吞併是他們自己的許可，具策略性的理由（Clammer, 1986）。1935 年 11 月德國與法國的倡議者在巴黎舉行會議，希望能依最新的研究結果修正兩國的歷史教科書，當時德方還未受納粹黨影響，1936 年兩國同意將雙方對話協議出版，但後來德國納粹黨拒絕接受並限制出版；因此，這項協議很少德國人知道，但不損其重要意義（Clammer, 1986）。

## (一) UNESCO 的積極推動

二戰後對於國際理解與和解的需求更清楚，而欲以教育達成這個理想也比以往更強烈。UNESCO 的成立規章說明了透過教育、科學和文化的國際合作，促進和平、人權、社會正義和國際安全。因為戰爭起於人類的心智，須透過學校課程及教科書觸動人類的心性與兒童的心智，因此對教科書的重視就成為 UNESCO 初始倡議的一部分 (Clammer, 1986)，其並在常會中聲明：不管是政府或非政府的辦理，鼓勵會員國進行雙邊及區域的教科書協議，促進雙邊及區域的事務 (Boden, 1977)，其對教科書的著墨可見一斑。UNESCO 所推動的教科書活動，可歸納如下幾點：

### 1. 出版促進國際理解手冊

從國際聯盟 1937 年 15 個國家簽署「歷史教學宣言」、北歐協會檢視了 126 本教科書等，這些對教科書的檢視與修訂活動因沒有明確的規範易流於宣言口號、知易行難，直到 1949 年 UNESCO 出版《改善教科書與教材以促進國際理解手冊》(A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding)，才有系列的指導方針或規準架構來處理教科書的分析問題。這是一本提供歷史背景和目前國際教科書活動的綜合性概述。不只希望修正教科書中明顯的事實錯誤，更進一步的，須依據促進國際理解的觀點進行評估，發展對區域和文化多元性的覺知。手冊中敘及教科書之撰寫原則 (UNESCO, 1949, pp. 78-79)：(1) 文本的準確性 (accuracy)：教科書的內容需準確、不扭曲及包含最新的資訊。(2) 公正的陳述 (fairness)：應公平對待少數團體、其他種族和民族、前敵對國家。此外，避免使用可能造成其他種族產生偏見、誤解和衝突的名稱及措辭。(3) 內容價值性 (worth)：教科書中的資訊、圖表和練習的選擇，需與現代生活的知識、態度和技能發展有關，也需與國際理解的目標相關。(4) 兼顧全面性與平衡 (comprehensiveness and balance)：教材的選擇與詮釋應全面及確保平衡，且戰爭及國際衝突等事件應從國際關係的觀點來檢視。(5) 懷有世界胸襟 (world-mindedness)，文本需符合自由、自尊、平等與友愛等理念。(6) 國際合作 (international cooperation)：透過國際合作及法律，世界努力達成和平與正義的重要性應受到重視。Pingel (2010) 提到這是首次站在國際理解的面向提出系列規準，供教科書書寫與修訂之參考。

### 2. 陸續召開討論會 (seminar)

UNESCO 基於手冊出版的基礎，後續召開了教科書問題與改革的研討會，一系列的研討回應當時的需求，這些研討會促進了學者及教師間的聯繫與對話，發展持久性的關係，也進一步擴展交流，有別於狹隘的或國家的觀點，從

國際層面來思考教科書問題。

UNESCO 組織了兩個研究教科書問題的討論會，鼓勵不同會員國的教師進行對話。最早是 1950 年在布魯塞爾（Brussels）舉辦的「改善教科書討論會」（A Seminar on the Improvement of Textbooks），超過六週系列研討，提供國際性討論教科書的機會，尤其是中學歷史教科書，這是第一次不同國家及文化區域的教師、作者、學者齊聚一堂，不同國家及相異的教育制度也能相互交流觀點與經驗（Lauwerys, 1953），其中，討論會中《北歐國家歷史教科書的相互修訂》的報告，尤其影響未來的發展，也使得北歐協會的工作廣為人知；此外，1951 年在法國塞弗爾（Sèvres），討論以歷史教學作為促進國際理解的方式，這兩個會議均促進世界各地的教師交流對話（Clammer, 1986; Schüddekopf, 1967a）。最後集結討論會的內容與建議，由 J. A. Lauwerys（1953）出版了《歷史教科書及國際理解》及 C. P. Hill（1953）出版《歷史教學的建議》二書，亦裨益於雙邊教科書協議的工作。

### 3. 籌組雙邊教科書協議

在布魯塞爾討論會後，由專家團體和國家委員會成立許多雙邊委員會，透過雙邊諮詢改善歷史教科書，如法國-比利時，法國-英國，法國-義大利，法國-德國，比利時-挪威，比利時-荷蘭，德國-丹麥，德國-英國，德國-美國，美國-墨西哥等（Lauwerys, 1953）。在 1953 年 UNESCO 出版《改善歷史教科書的雙邊會議》（Bilateral Consultations for the Improvement of History Textbook），記錄雙邊會議的討論，主要針對中學歷史教科書，有涉及兩國間的歷史，也有專注在某個事件或某段時期的探討（UNESCO, 1953），是教科書內容改善的基礎，以下舉德美間的協議（German-American agreements）為例：

1950 年德國與美國國家社會科審議會（National Council for the Social Studies）針對歷史教科書相互交流及進行批判性檢查，交流限定在 12 至 17 歲中學生最常使用的 3 至 6 個版本。此教科書計畫有以下重要價值（Schüddekopf, 1967b）：

（1）每一本教科書由兩人以上進行評論，對於爭議性議題的敘寫有所助益。

（2）美國和加拿大間吸收德-美教科書交流計畫的經驗，由美國非官方共同委員會和加拿大教育學者，相互檢視將近 60 本的歷史教科書，並出版檢視報告《加拿大與美國歷史教科書的研究》（A study of National History Textbooks used in the Schools of Canada and the United State）。

（3）這個交流計畫擴展至包含其他學科，如語文科、地理科。

另外，德美協議公布了檢視結果後，許多美國教科書出版商宣布將採納德美委員會的建議，納入教科書書寫參考。

這些雙邊協議由國際組織促成，由歷史教師協會和個別團體自發性的協議，這些條約屬於「非自動執行條約」(non-self-executing treaties)，無法發生行政效力，但因為許多國家政府表態支持，對國際教科書內容的改善與修訂有實質的幫助，但也可能因為政治上的複雜與困難，對雙邊教科書工作產生不利影響(Schüddekopf, 1967a)。Schüddekopf(1967b)提醒雙邊協議的易受影響性，雙邊的對話與交流可能延期停滯，直到爭議或問題獲得釐清與解決，此外，這些研究成果雖有在研討會發表，很可惜的是雙邊工作只是曇花一現，沒有持續下去。

#### 4. 規劃及進行國際型的教科書研究計畫

##### (1) 東方與西方文化價值的相互賞識計畫

UNESCO 意識到國際上對特定歷史事實與問題的關注，也擔憂東西方對彼此的差異觀點日益擴大，從 1953 年開始擴展到東方國家，並朝向遍及全世界，雙邊的研究也開始涉及多邊取向。

在 1957 到 1964 年間，UNESCO 執行了「東方與西方文化價值的相互賞識計畫」(Major Project on Mutual Appreciation of Eastern and Western Cultural Values) (簡稱東西方計畫)，有三個討論教科書改善的系列會議，德國的 UNESCO 委員會負責「德國歷史教科書中對亞洲人的處理」報告，奧地利 UNESCO 委員會的歷史教學會負責「奧地利學校中對東方人及東方國家的教學」，這些報告在巴黎的研討會發表，呈現西方國家教科書對東方的處理。1958 年在東京召開東方國家教科書對西方文化與歷史的呈現，討論在亞洲教科書中的西方圖像。1962 年在德國哥斯拉召開前兩次研討會議的對照整理，形成進一步行動的建議(Eckert, 1972; Schüddekopf, 1967a; Schüddekopf, 1967b)。在這個計畫下，UNESCO 傾向每個國家提交自己的教科書修訂架構，讓西方學者能夠檢視對亞洲的歷史處理，而東方的學者能夠審視西方圖像，透過相互對話與釐清、對照與整理，提出具體發現與建議。針對教科書的建議有：應客觀評價西方和東方從早期至現在對人類的貢獻、應描述東方和西方重要的宗教和文化、應呈現東方和西方間當前政治、經濟和文化的接觸(Hillers, 1984)。

##### (2) 國際歷史教科書交流與檢視實驗性計畫

接續東西方計畫後，在 1967-69 年間，UNESCO 執行了一項國際歷史教科書交流與檢視實驗性計畫。計畫目的在透過國家間教科書的交流，彼此批判評

論教科書內容，探討發展國際協議的可能性。運作方式由印度、義大利和美國的專家檢閱加拿大、法國、英國出版的中學世界史教科書，並將檢視結果寄給教科書出版商（Kim, 1970; Mertineit, 1979）。

三位來自印度、義大利和美國的專家，針對國際理解及自己國家的部分，特別是正確性、適當性、客觀性和平衡處理進行檢視。義大利學者認為加拿大、法國、英國的世界史教科書在促進國際理解上，有達到尊重其他人種的努力、遭遇與成就。但印度學者檢閱後認為雖然有促進國際理解但沒有完全成功，認為歐洲以外的文化遺產處理的不夠充分，且以歐洲和美國為中心，在歐洲人的假設下，亞洲仍被偏見地處理。美國學者指出對美國史的一些扭曲或誤解，某些教科書對美國人的特質過度簡化及單面向的陳述。整體而言，教科書中有不正確的事實、過度簡化、誤解、不完整或扭曲、刻板印象或偏見等陳述；另一方面也顯示了檢閱者對自己國家的敏感度，部分雖然沒有錯誤陳述，但檢閱者卻認為不妥當。此外，還有歷史用語的問題，義大利學者不同意「文藝復興」（Renaissance）這個詞，義大利學者認為作者有點狹隘的指稱藝術和文學上的成就，但在義大利「Rinascimento」這個詞是指返回但丁、佩托拉克、薄伽丘時代的經典時期，這個詞是有廣泛內涵，是指始於十四世紀整個知識的和文化的生活（Kim, 1970）。

這六本教科書的檢視也有一些限制，這些教科書都是針對 15-18 歲的高中學生，沒有檢視課綱，課綱通常體現國家的教育政策；另外，這些文本翻譯的精準問題沒有被檢視。這個計畫花了三年完成，無法確定出版社對這些意見的採納程度。但 Kim（1970）認為這個計畫指出了雙邊和多邊教科書磋商會議的可行性，也指出了跨越國家疆界進行磋商會議的必要性。

## （二）歐洲理事會（the Council of Europe）的努力<sup>14</sup>

歐洲理事會是歐洲大型的區域性組織，成立於 1949 年，至今有 47 個會員國。歐洲理事會成立後，將歷史教學和歷史教科書視為重要工作。為歷史教師和學者辦理研討會和討論會、出版避免偏見與偏差的引導手冊，對歐洲改進歷史教科書扮演關鍵的支持力量（Nicholls, 2006），尤其針對歷史的誤用、排除、抵制和壓迫，以及宣揚愛國主義與種族和文化優越感的遏制。其與教科書相關的活動有：

### 1. 舉辦歐洲觀點的研討會

---

<sup>14</sup> 或譯為歐洲委員會。

1953 至 1958 年，在歐洲理事會的贊助下舉辦了六場歷史教科書研討會，<sup>15</sup> 處理中世紀、近代、當代三個時期，更細緻處理特定時期的歐洲，對歐洲歷史教學原則形成建議，並檢視其他國家課程和教科書的作法、不同國家教科書受官方控制的程度及教科書或課程國際合作的案例（Bruley & Dance, 1960）。隨後 1961 至 1965 年也納入地理教科書和地理教學，促進地理事實的理解是最新的、客觀的及無偏差的，思考國家與超國家的利益（Hillers, 1984）。針對歷史教科書內容的探討，研討會試圖從歐洲的脈絡進行討論，總結出幾點原則（Vigander, 1967, pp. 67-69）：

（1）認為和平、合作及歐洲國家間相互理解至為重要。

（2）歷史教學和歷史教科書不應宣揚任何政治解決方法。

（3）瞭解每個年代須重寫歷史以符合切時之需（*exigency*）的重要。所有學校的歷史教學及歷史研究，應從多元的歷史事實及觀點中選擇。

（4）歐洲觀點的歷史教學修訂有別於世界、地方、國家、區域（如荷比盧三國或北歐五國）觀點的歷史研究。

從這個基礎上，認為歷史教學中，歐洲文明史的重要性應高於單邊的政治史，有必要強調共同的文化背景和遺產，處理歐洲人種的共同性及特定歷史與文化的發展，覺知歐洲國家間文化的差異，更重要的目的是轉變民族主義態度，從民族國家到歐洲層面（Eckert, 1972; Vigander, 1967），對發展歐洲歷史、文化的共同性扮演積極的角色。

## 2. 出版歐洲專用辭典（*glossary*）

在 1953-1958 年，歐洲理事會舉辦歷史教科書修訂研討會，當時發現每個國家、機構所使用的歷史術語有很大的不同，有自己的詮釋，因而造成困擾和誤解，界定基本的歷史術語變得非常必要，應有令人信服的選擇與定義，以利使用。因此歐洲理事會與 GEI 決定出版專用辭典，作為使用歷史術語的共同基礎，於 1964 年共同出版《歐洲歷史：50 個術語及其解釋》（Schüddekopf, 1967b;

---

<sup>15</sup> 此六場研討會，分別是 1953 年在德國舉辦「歷史教學中的歐洲概念」、1954 年在挪威舉辦「中世紀」、1955 年在義大利舉辦的「十六世紀」、1956 年在法國舉辦「十七及十八世紀」、1957 年在荷蘭舉辦「1789 至 1871」、1958 年在土耳其舉辦「1870 至 1950」。這六場研討會最後在 1960 年由 E. Bruley 與 E. H. Dance 共同著作 *A History of Europe?* 一書（Schüddekopf, 1967a）。

Stobart, 1999)。<sup>16</sup>

這個字典是歐洲歷史學家的首次嘗試，<sup>17</sup>其中包含了對最重要用語的定義，也有不同國家對不同詞彙的意義，其目標在轉變相異的詮釋使為歐洲共同的慣用語（formula），以提供給歐洲的歷史教師和教科書作者。參與者希望這個工作能持續，並納入更多不同國家的學者及科目（Schüddekopf, 1967a）。但此計畫有其難度，或許還有備受爭議之處，所以只有德文版發行。

### （三）國際教科書研究機構的成立與成就

Georg Eckert 為 Braunschweig 師資培育學院（Teacher Training College）歷史教授，1949 年在師資培育學院組織了德國和英國歷史教師第一次會議，1950 年組織德國和英國歷史教師間的對話（Bachmann, 1977）。在 Georg Eckert 的領導下於 1951 年的 Brunswick 師資培訓學院成立「國際教科書改善中心」（International Institute for Textbook Improvement），<sup>18</sup>Georg Eckert 也是首任主任（GEI, 1995）。

50 及 60 年代 GEI 組織且執行了大約 200 場雙邊研討會，其想法與德國想要克服國家社會主義及第二次世界大戰所帶來的孤立與隔離的想法契合。此時期 GEI 較重要的工作是致力與其他國家的和解，不管是歐洲國家的關係或是前戰爭敵人，尤其德法的教科書協議更是重要的里程碑。德法雙邊會議從 1950 年 8 月開始一直到 1960 年代中期舉行了 146 次諮詢會議，建構國際教科書工作的基礎（Schüddekopf, 1967a），並在 1951 年簽署《法國與德國對歐洲史爭議問題之協議》，兩國交流歷史教科書並相互分析教科書中自己國家的歷史和法德關係的內容，希望對歷史事件建立共同的觀點（Faure, 2011）。1954 年 10 月，德法締結《德意志聯邦共和國與法蘭西共和國政府的文化協議》，決定進一步改善兩國的教科書；尤其是第 13 條，述及教科書應客觀描述，應排除可能傷害兩國相互理解的評價，特別是歷史教科書的部分（Schüddekopf, 1967a），表達了以歷史教科書達到睦鄰和平的共識。

歐洲理事會成立之初，Georg Eckert 不遺餘力推動歐洲理事會所舉辦的會

---

<sup>16</sup> UNESCO 也支持相似的計畫，編輯 200 個常用社會科學術語的字典，主要進行一般性的介紹，瞭解社會科學領域主要的問題和發展，也包括許多歷史術語，如帝國主義、封建制度或軍國主義（Schüddekopf, 1967b）。

<sup>17</sup> 有來自比利時、義大利、德國、法國、英國、希臘、瑞典、瑞士的學者參與（Schüddekopf, 1967a）。

<sup>18</sup> 此為 GEI 的前身，一開始的名稱清楚指出該機構所追求的目標（李涵鈺，2012）。

議，這種聯繫發展了彼此間的夥伴關係。1965年歐洲理事會將國際教科書活動放在更廣泛的基礎，授予 GEI 成為「歐洲理事會的教科書中心」(textbook centre of the Council of Europe)，成為歐洲歷史與地理教科書的協調中心，及教科書改善的資訊交流中心(clearing house)(Hillers, 1984; Multhoff, 1966)。1965年 Georg Eckert 同時也是 UNESCO 德國委員會的主席，積極與 UNESCO 及歐洲理事會合作，在他的推動與倡議下，召集來自不同國家的研究者和教師，組織國際研討會，改善、交流及修訂歷史和地理教科書，維繫作者和出版社的夥伴關係、蒐集並提供教科書以進行國際層級的比較，使教科書能更客觀並去除錯誤、扭曲和偏見(Bachmann, 1977; Hillers, 1984)。

Fuchs (2012) 回溯 20 世紀初的教科書改善活動，<sup>19</sup>認為教科書修訂與和平教育是相互並行的，透過教科書對話達到教科書修訂，就是希望消弭分歧，瞭解和平的價值，教科書跟歷史都能透過適當的方式解決概念的紛端與達成協議。二戰後 UNESCO 扮演主要的協調角色，其宗旨之一，終結戰爭，在心中建立和平教育的觀念，也接掌教科書修訂相關工作。50-60 年代可說是教科書修訂的高峰，幾乎所有西歐國家都參與了這個活動，有許多雙邊和多邊的對話活動，東亞也有國家與歐洲國家建立關係，如印度、日本，促進東西方合作與相互瞭解。

## 參、國際教科書對話的發展軌跡與問題探討

從國際教科書對話與合作的發展，瞭解國際組織的努力，牽引許多政府、學者、教師等致力和平與國際理解，提供學生對他國有正確、平衡、客觀的圖像，也注意他國是否公平、信實的描述自己國家，關注教科書中如何呈現自己與他者的歷史與現況。因為攸關學生態度的養成與國家印象的塑造，二戰前較重視教科書的相互檢視、修訂與改善，相互之間雖有對話，但較沒有系統、討論的議題也不夠廣泛深入；加上多數國家的教科書是有宣揚的政治目的，因此對國際合作與理解持保留或敵對態度。二戰後立基於先前的努力基礎，更有系統的制訂檢視標準、安排研討會議、努力克服傳統疆界的界線，帶領教師、教科書作者和教育機構進行雙邊與多邊合作。以下綜觀發展背景探討教科書對話的軌跡與問題。

---

<sup>19</sup> E. Fuchs 教授現為德國 Georg Eckert 國際教科書研究中心(GEI)的學術副所長，2012年11月曾受邀到臺灣演講“International Joint History Textbooks: History-Challenges-Perspectives”。



## 一、發展軌跡

### （一）對話的形式：自我批判轉變至雙邊、多邊的方式

國際教科書對話的形式從批判自己本國教科書開始，有專業團體研究自己國家的教科書、教師檢查教科書、由個體和非官方組織進行分析與研究。然而自己對本國教科書內容的偏見常常是忽視或不夠敏感，只有當閱讀到其他國家的教科書，文化偏見或認同的問題就開始變得明顯；後來慢慢意識到僅是自己判斷應如何書寫他國是不足的，也難以察覺盲點，逐漸開始相互檢視彼此的教科書敘寫，由單向度的分析擴展到雙邊、多邊、區域層級的教科書檢視與評論，思考教科書的內容是否會對其他國家產生偏見、不信任甚至仇恨。如 UNESCO 所主張的「戰爭始於人類的心智」（Hutton & Mehlinger, 1987），對於敵意所引起的戰爭，教科書也應負某種責任，這也使得課程編排和教科書的敘寫顯得格外重要。

這些對話方式以 50、60 年代雙邊評論最常見，促進並擴展國家間的國際關係及互動交流。從教科書工作組織的觀點而言，涉入的人員，有政府、專業協會或非官方個體的支持，影響的範疇從單一國家、雙方、區域性，到跨洲際層級，包含東西方不同文化的學者參與。

### （二）教科書內容的層面：刪除錯誤內容轉變到如何正確呈現、促進理解與和平

檢視教科書的內容是教科書對話的核心。隨時間的進展，對教科書內容有不同層面的關注及探討面向（Hillers, 1984）：

1.改善教科書「負面」內容：主要是檢視教科書中對不同國家及其相互關係，去除不正確、謬誤、誇大、冒犯等陳述。

2.改進教科書「正面」內容：目的不僅在去除缺點，而是以符合科學的正確性取代。此外，除了客觀與平衡的呈現等基本事實報導，也致力於思考呈現哪些事實、應該放入什麼樣的內容等建設性建議。

3.促進國際理解與和平：思考對國家、世界及全人類是否有教育價值，例如，和平的態度、國際社群的理念、對外國人種和文化的賞識等。

因此，教科書改善的意義，從減緩群體衝突，追求客觀與和平，轉而注意到呈現人類和諧與共同感，認識人類文化發展的整體性與多樣性。總結而言，第一次世界大戰後個人和國家組織關心教育或維護和平，展開教科書內容改革的運動，尤其是針對歷史教科書。此時的對話與合作通常是修訂含有偏見與錯

誤的文本，避免對其他國家產生誤解，其後慢慢注意到不只是「刪除」、「取締」負面攻擊的敘述，也逐漸朝向正面及良善方面的書寫，在教科書中尋找更公平客觀處理爭論點的陳述作為模範。二戰後，對話的重點，除了持續尋求內容客觀，也因教科書對話新取向的開啟，就爭議性問題達成協議，及修正歷史細節，擴展對不同人種與文化的關注，思考如何呈現內容，呈現哪些內容，讓國際理解與和平的理念能在教科書中埋下種子。

### （三）教科書書寫取向：從民族主義中心關注到鄰近及相關國家的敘寫

歷史協助形塑有道德及良善的公民，然而在每個國家的課程目標架構下，不只要成為有道德的人，還要是有意義的法國人、英國人、美國人或中國人等等（Lauwers, 1953），國族觀點某種程度占主導地位，除了要教導共同文化遺產，也要強化國家的社群感，但民族主義中心的思考，容易產生人種間的衝突與紛爭。兩次大戰，都有反省以國家為主的歷史書寫所帶來的問題與侷限，關注的不是一個歐洲或世界的綜合體，而是希望以公正和學術的方式去處理扭曲和偏見。

二戰後，因為歐洲理事會在歷史教學和教科書計畫涉入人員廣泛，有教育部官員、國會成員、地方政府官員、學科歷史學者、教育研究者、課程制訂者、教科書作者，也有教師、家長、學生、非政府組織及出版社等，其結果對歷史教育的建議也呈現了某種歐洲意識（Stobart, 1999），因此，不少學者對歐洲理事會的努力持保留的立場，認為這些教科書活動與工作將導致「歐洲中心主義」（Eurocentrism），成為所有歐洲人新的民族主義。<sup>20</sup>不過因為許多國家的教科書仍以狹隘的國家中心為架構，要建構一個歐洲的區域性認同仍有其困難性。此外，他們也轉變對外交和政治關係的關注轉而強調歐洲國家間的經濟、社會和文化結構及跨國歷程的動態流動（Mertineit, 1979），是否將歷史作為宣傳歐洲共同認同的工具，學者間仍有不同意見，但可以瞭解歐洲理事會注意到歐洲國家不能只關注自己國家的歷史，也要從歐洲層次來看歷史書寫的問題。1960年代後，UNESCO 從歐美等國的教科書關注，逐漸延展至亞洲其他國家。東西方計畫目的從以國家、歐洲為中心轉變至非歐洲、跨洲際的觀點。Eckert (1972) 認為對於擴展教科書中「一個世界」的歷史觀點，這是一個進步的階段。

社會需要的是促進國際理解與合作，教科書的書寫過程，應多方考量與理解不同民族國家的文化、習性與立場，除了為國際理解而教育，也應思考如何

<sup>20</sup> 即使 1953 年歐洲理事會在德國考夫（Calw）第一次歷史教科書修訂會議清楚說明，「我們的目的不是運用歷史作為歐洲一體化宣傳，而是試著減輕傳統的錯誤和偏見，並建立事實」（Schüddekopf, 1967b），但仍有不少質疑的聲音。

正義的處理其他國家及其歷史。

## 二、問題探討

從跨國教科書對話的背景與發展，可以瞭解教科書對話是一種複雜的長期協商過程，就當時的歷史意義而言，對促進國際理解上帶來樂觀前景與希望；然而，也呈顯出值得省思的議題，或可進一步思索這些問題的可能出路。以下從 6 個面向加以探討。

### （一）發展或干擾？國際組織角色的思考

超國家的跨國組織，如國際聯盟、UNESCO、GEI 等注意到教科書作為化解國際衝突、促進國際理解的潛力，舉辦國際會議、出版指導手冊等活動（Mertineit, 1979）。就積極面來說，這些國際專業組織的支持倡導，使得教科書對話活動引起許多國家對教科書的關注，促進不少國家對教科書編寫及研究進行廣泛的交流。

但在國際組織的運作下，值得思考的是國際組織對教科書促進國際理解是發展抑或是干擾？國際組織因為其專業地位，其規劃組織與運作，影響了不少國家的教育發展，有時會以請求或建議的方式，提供會員國參考引導，如 1949 年 UNESCO 出版《改善教科書與教材以促進國際理解手冊》、《歷史教學的建議》手冊等，提供教科書修訂的準則，試圖建立一套教科書改善的運作機制去影響或統合會員國。歐洲理事會對促進歐洲文化的發展、種族之間的整合發揮其影響力，從歐洲觀點來看歷史是有助於對歐洲的理解。而 GEI 更是在國際教科書研討磋商中，扮演調解者與諮詢者的角色。國際組織或機構的計畫與努力，不管是歐洲之間，或東西方之間，都對促進國際理解，相互關係的平衡與適當連結有其前瞻和貢獻。

從發展歷程中，可進一步思考是否因其訴求，而傷害學術自由或教學自主的情形，如 1937 年國際聯盟主導下通過「歷史教學宣言」，美國、法國和英國等拒絕簽署協議，認為這樣會傷害學術自由，也影響到教師教學的自主性。國際聯盟時期有時試圖去涉入會員國的教科書領域，參與某些計畫；也有計畫顯示 UNESCO 對歷史教科書的控制，避免扭曲內容去防範戰爭，如在巴西會議（Brazilian delegate）中就認為 UNESCO 不應限制教科書作者的自由，甚至防止不好的教科書出版（Luntinen, 1988）。教科書的主導權應是在會員國手中，在介入或發展的天平應該如何平衡，從發展背景可以提醒我們思索與留意部分國際組織的權力與角色，對會員國教科書處理的拿捏與判準。

### （二）官方色彩？政府的介入程度拿捏

國際聯盟等國際組織對教科書的嘗試並沒有完全達到預期，不能樂觀宣稱其影響力，除了有不同類型的困難外，在國際聯盟主辦下的教科書工作有官方特質，國家的參與及批評，易喚起集體對國家的敏感度（Hillers, 1984），政府的涉入不可避免地易滲入國家意識型態，及迴避其政治的禁忌或爭論國家自尊的議題；再者，政府層級的努力遇到敏感性問題容易停滯或中斷，友善關係的維持與恢復不易；甚至，有些雙邊工作由各邦教育部長委員會（Ministerial committee）處理，這些報告被視為是官方記錄而加以保密（Schüddekopf, 1967b），難以推廣和落實。

然而，政府單位的涉入，提供了資金和支持援助，這穩固的制度結構有其優勢，一方面較易與國家課程接合，易對教科書修訂產生實質效用，UNESCO（1949）在其所出版的手冊也建議「透過國際雙邊和多邊協議的官方行動」，較能接近政府手中的教科書出版品，提供清楚的議程和目標，確保計畫的落實度。

因此，政府的介入能帶來利機，也不可避免可能有政治性干預。北歐教科書對話運動提供了一個範例，顯示了不需要政府的介入、控制或審查，他們就能做到教科書的相互修訂，丹麥和挪威政府支持北歐協會，出版社也給予協助（Lauwerys, 1953），裨益文本內容，傳達正向的相互理解。1953年德國-義大利的雙邊建議，由義大利總理辦公室出版，教育部還發送雙邊會議結果給全國文法學校（Schüddekopf, 1967b），推薦採納會議建言，促進教科書的改善。因此，政府的介入產生不同的效益，這也引導我們進一步思索跨國教科書對話的工作需要有成熟環境與民主條件才易使合作持續並發揮成效，國家體制與政府態度是關鍵決定因素之一。

### （三）教科書建議的相互補充與矛盾衝突

教科書對話的工作具體實踐在國家間會議及研討會中，特別是雙邊層級。這些雙邊國家對教科書問題的討論或有關爭議點的建言，不在指導教科書的敘寫觀點，而是透過民主討論，讓教科書作者與出版商自由採納（Multhoff, 1966），在 50 及 60 年代出現許多國家間的教科書協議，不同國家在規劃或闡述新建議時，當遇到敏感性或區域性問題，也會整合現有的建議作為範例仿效。例如 1965 年德國-挪威歷史學者的會議，參考德國-瑞典對漢薩同盟時期（Hanse period）歷史決議，及比利時-德國和德國-美國間對一戰爆發及德國潛艇戰爭等問題的決議；而德法的教科書建議也出現在瑞士、瑞典和比利時的歷史教師期刊，鼓勵這些國家的教師在課堂中使用這個材料及編寫教科書的參考（Schüddekopf, 1967b），也就是雙邊決議超越兩個國家間關係的重要性，其他國家在編寫教科書相關事件或案例時能作為參考與補充。

但另一方面，卻也會面臨所簽署或達成的教科書協議，隨著與不同國家合

作卻有不同描述的現象。例如 1956 年時德-奧決議提到「德國教科書應當從歐洲的文化活動及德語區來處理奧地利的部分」，也就是說 1800 年維也納音樂與威瑪時期的古典主義，都被視為德國（日耳曼民族）共同文化發展的一部分；但是在 1960 年法-奧的建議書中陳述，表示「『奧地利』和『德國』的文化發展範圍應該區別清楚」。可以發現這兩個表述的矛盾之處（Schüddekopf, 1967b），這顯示了在與不同國家的協議或不同時期的簽署出現了差異的表述。

不同國家間的雙邊教科書建議能作為其他國家的參酌仿效，不同國家的作者和教師可以共同運用，可跨越國家相互參考，呈現更具客觀或相互理解的內容；但一方面也顯示出教科書的政治性，與不同國家間的協議內容有差異表述及結果，這提醒我們留意教科書文本的再現觀點及與不同國家間的關係。

#### （四）取得共識或呈現差異？磨合折衝的差異性脈絡更為重要

19 世紀末以來，教科書較聚焦在確認及減輕事實上的錯誤及明顯的偏見，思考遺漏及扭曲處，主要的任務是去探究文本、比較研究，系統性的闡述相互關係、建設性的描述、及條列尚未處理的議題等建議，也就是透過比較彼此的差異或衝突的描寫，引導至妥協折衷觀點的共識模式（Pingel, 2010）。雙邊或多邊教科書委員會最初的想法即是以雙方同意的模式，試圖打造各方接受的版本（Pingel, 2008）。

共識模式的建議通常是事實性的，是教科書中耳熟能詳的陳述。但教科書對教育學意義的本質，還須思考教科書是要提供權威性的內容還是思考方式的培養，若是重視文本權威，只會更強調「正確」的內容，重視事實的呈現。研究者認為最好的作法不僅要重視內容的客觀衡平，呈現彼此有共識處，還要提供跨國參與者間觀點的差異處或爭議處，將更有助於去思考如何去處理長時間的衝突，對話過程中磨合糾葛和協商折衝的歷程與工作狀況、比較對照分歧詮釋的指引，或許更易對彼此存在差異的脈絡性進行思考，從而讓學生瞭解教科書的知識不全然是固定的唯一真理，是可以批判檢視、提出修改甚至找出反證或自己定義觀點，這樣更能發展理解差異及對抗性價值判斷的能力，更有助於促進國際和平的準備度；此外，也能瞭解教科書的特定政治、教學和社會的意涵。

#### （五）自由採納與語言隔閡難收成效

教科書協議最大的價值與成就在於消除錯誤、修正情感性的判斷及對爭議問題取得一致意見（Bruley & Dance, 1960）。但教科書對話的結論與建議並非是官方的指導方針，國際組織沒有強制要求執行建議的權力，因而這些建議與討論的結果無法確定採納程度；Schüddekopf（1967b）認為需強調這些決議的

自由採納原則，無法強迫教師和教科書作者在他們的課堂或工作運用這些成果；這也帶來另一個問題，這些教科書對話對教科書改善的落實成效問題，Vigander (1950) 也提到類似的問題，不同國家的專家對教科書問題形成共識，但教科書作者沒有跟上提供最新的觀點。這也突顯了 Clammer (1986) 所說的，國際教科書研究的自相矛盾處，有產生研究發現的自由，也有自由去忽視他們。因此，令人質疑跨國對話的理念與精神發揮的影響。

再者，Schüddekopf (1967b) 提到研討會的籌備過程，一個國家的教科書須傳送給另一個國家的委員會，教科書才能進行檢視。除了有外國學者的評論，還有許多來自各地的學者參與討論，這個系統原則上很好，但因語言與翻譯的問題是一困難也費時的程序，能否有一定信實度的發現與分析，需要再探討。

此外，一些教科書或歷史教科書的研究、報告和建議，通常需直接由 UNESCO、歐洲理事會或合作的商業出版社出版。遺憾的是，以歐洲理事會為例，多只出版英文和法文兩種語言，這意味著許多決策者和教育者若不懂這兩種語言就無法接近這些出版品，有些商業出版甚至只有一種語言。1960 年歐洲理事會以八種語言出版《歐洲的歷史》，1949 年 UNESCO 編印四種語言《改善教科書與教材以促進國際理解手冊》是為例外。因此，如何將這些跨國教科書對話成果，更廣泛的提供決策者、教師、教科書作者、出版商和學生參考，甚至如何縮小學術研究落實到教科書的時間差是需思考的問題。

### (六) 促進理解之外的課題

國際組織以戰後國際和平為目標，因此多主張移除教科書中攻擊態勢的敘述，GEI 成立以來，也一直致力消除錯誤、扭曲、偏見和敵意的他者圖像，這是戰爭帶來的直接結果，促使國際教科書對話重視教科書內容的呈現。

但這 50 年間會不會有一些重要議題沒受到重視或尚未察覺到？Clammer (1986) 認為戰爭沒有改變殖民狀態，教科書研究還沒有連結到消除殖民主義者的態度，減緩民族中心主義和歐洲中心主義的態度；另外性別歧視、種族歧視也都與成見有關，環境議題與第三世界國家也碰觸有限。

在這段期間，雖然注意到東西方的差異，但非洲部分仍有遺漏，其後才比較意識到許多非洲國家和歐洲間歷史與文化的緊密連結，規劃非洲參與者加入多邊區域性的會議 (Schüddekopf, 1967a)，此外，在這 50 年間的對話運動，也尚未重視教科書分析方法論及教科書比較研究的問題。當時重視教科書內容的呈現，但對於如何分析教科書、如何進行國際比較，還沒有發展出系統性的方法。這些面向在當時沒有受到廣泛討論，但有逐漸意識到，成為後來探討重點。

總結而言，相對於各國對自國敘事的側重，容易對利害關係國或鄰國埋下了誤解、敵對或相互認識的差距，透過跨國對話的相關實踐有助於促進國際理解，反省國家本位敘述，讓被刪除、省略、簡化的歷史敘事，能夠更人性化、反映異質社會的狀況；然而，也反映出對國際組織的角色與運作、政府的介入方式、教科書內容的探討等問題值得進一步思索。

## 肆、國際教科書對話的意義

從歷史觀點來討論國際教科書對話的經驗，可以發現過程中有許多學習和挑戰，這些發展歷程提供後續教科書研究的養份與基礎，或許可作為我國在處理教科書議題上之參考，以下從其必要性及經驗兩部分說明。

### 一、跨國教科書檢視與對話之必要

國際歷史教科書對話是由許多國家的歷史研究者、教師、學者，參加國際會議，討論與交流各國歷史教科書與其他教材中的差異，瞭解歷史教科書和其他的教材中存在的本國中心主義的記述，以達到更客觀公正與相互理解等目標的活動。這些對話所帶來的成果，不只是滿足於教科書中字句的修正，更是促進歷史認識，開展相互理解，帶出未來和平的可能。

在歐洲理事會舉辦的六場歷史教科書研討會中，檢視了 900 本正在 15 個歐洲國家使用的歷史教科書，發現多數教科書作者都能盡量客觀，而缺乏公平處理的狀況常是無意識的，不是蓄意的，<sup>21</sup>然而這種無意識的偏見並不常見，因為多數作者仍無法與其心智習性和態度切割，這也是教科書中通常只說自己國家的敘事，少說他者敘事的原因（Stobart, 1999）；加上，歷史教科書通常在國家史的架構下教世界史，因而容易過度誇大自己國家的重要性（Luntinen, 1988），而所有的作者可能也不夠自覺所持的觀點並非全貌，或不輕易承認對他者的偏見（Lauwerys, 1953），因此，要消除刻板印象或偏見有時難以單靠作者或同一國家學者的意識就能察覺。

雙邊會議試圖解決這個問題，不只是將其他國家的錯誤事實移除，而是透過討論與補充達到客觀性，也就是說教科書中的不足也許不是起因蓄意的誤解或省略，他們可能更細微到，不同文化傳統的根源，難以在單一文本的運作中

---

<sup>21</sup> 如伊斯蘭教徒批評歐洲和美國學校的歷史教科書，沒有擬情地對待伊斯蘭國家。他們認為這些書呈現錯誤和誤導的圖像，導致西方學生傾向從好戰及危險性去思考伊斯蘭教的生活與觀念（Lauwerys, 1953），也就是軍事方面通常被過度放大，而文化理解有限。

將它移除。從東西方計畫的開展，尤其可以瞭解需要去處理不同文化領域的關係及釐清不同背景與經驗對歷史及教科書基本概念的重要性。另外透過對話研討，不是將不同觀點整平劃一，而是從更大的架構理解他者的概念。

妥善處理教科書內容能培養歷史意識 (Lee, 1998)；反之，也足以引爆文化抗爭與爭論 (Altbach, 1991)。歷史並非過去式，持續影響當下的生活，歷史教育或歷史政治學是處理衝突、重建社會的重要因素，而這需要在教育學脈絡 (pedagogical context) 中處理 (Pingel, 2008)，透過改善歷史教科書來促進合作、提高國際理解，及減緩 19 世紀以來民族主義所造成的衝突，這些理念也逐漸為大眾接受。雖然當時這些方案往往對教科書在國際關係中扮演的角色過度樂觀，實際焦點也仍然在國家而非全球的議題，時間、語言和經費支出也使其在實行上打了折扣，但是隨後幾年，UNESCO 等展開具體行動，舉辦相關研討會，鼓勵會員國應更廣泛地交流教科書內容，酌情透過雙邊與多邊協議，相互學習和修訂教科書與其他學習材料，並增進不同民族國家之間的理解 (周珮儀、鍾怡靜, 2013)，為了有持續性的成果，除了國際組織的努力，個人和專業團體及非政府組織在教科書改善的國際成就上也扮演重要的角色。

## 二、跨國教科書對話的經驗

臺灣在 1919 至 1969 年間處於日本殖民統治及國民政府時期，沒有回應這一波國際教科書修訂及改善的浪潮，然而雙邊或多邊的教科書相互檢視與合作，對臺灣處理教科書內容或問題仍具啟發，例如與臺灣歷史有過交會的國家，如荷蘭、西班牙、日本、美國、中國大陸等；與臺灣鄰近的國家或區域，如日本、韓國、中國大陸、香港、菲律賓等，針對共同的歷史或議題，探討對方的教科書如何書寫臺灣，臺灣的教科書又如何書寫他者，透過學術機構間、教師間或民間團體間的合作，跨國相互檢視與對話，有助於國際理解與內容改進。

回顧這些跨國教科書對話的活動，UNESCO (1950) 曾指出其能運作的原因：1. 這個工作是由專業團體進行，是自願自發，而非由政府官方主導。2. 委員親自交流，共同參與會議。3. 不僅在歷史領域，也包括地理領域。4. 教科書作者、編者、教師和學者共同參與。若是僅有政府層級的官方行動是不足的，且易因政治因素而中斷，自願及非政府的個別和專業團體倡議較有實際及持久的結果；Eckert (1972) 也提到教科書改善若在國家機構或官方組織的掌控之下，或以某種意識型態方式運作，確實有危險性的存在；許多投入的獨立學者、教育家對自我及良心負責，參加研討的學者也反覆強調是為他們自己發言，是學術的批評，這種自覺自發的道德性與學術性亦是促進教科書改善的契機。

再者，建立雙邊或多邊的教科書研討會議與學術合作是必要的。國際教科書機構規畫了許多研討會有來自各地的專家代表，參與的人員廣泛，包括不同



領域、不同層面、不同國家的理論、實務、業界代表，彼此可以討論教科書的呈現問題、詞彙定義、爭議性問題、當代議題或歷史共同問題，即使無法達成共同觀點，也鼓勵與促發了思想和知識的流動，開啟論辯的氛圍，促進觀點交流與理解，唯面臨經費與語言等實踐上的難度，如何不流於一次性或任務型規劃有其考驗。

此外，UNESCO 和 GEI 都扮演類似教育角色與服務功能，整合教科書資訊與資源，建立與維持一個教科書的交流中心，提供教師、作者與出版商最新訊息與參考資料，讓國際間、學者間、實務工作者的學術或實徵研究，可以透過公開的出版發行廣為傳播，除了確保資料的可接近性，落實在教科書的書寫與教學實踐上；也透過聯結網絡維繫成員間的相互同理與信任關係，培養國際合作的價值信念；及從國際面向提升對教科書的眼界，促進或激發教科書爭議事件或歷史問題的開放與包容，可見教科書交流中心的重要性與價值。臺灣以前的國立編譯館、現在的國家教育研究院教科書發展中心，近年來也朝這個方向努力，如「教科書文本與和平教育」計畫，試圖瞭解不同國家的教科書版本如何看待特定的歷史事件，也探討教學中超越文本的可能實踐。在全球化的脈絡下，發展適合臺灣的國際理解之教育取徑益顯重要。

最後，國際組織所編撰手冊或指引，值得後續探討，如 UNESCO 在二戰前後對國際教科書的對話扮演重要角色，其出版的手冊內容或有助於瞭解教科書對話或修訂的背景、部分原則性規準或建議具參考價值，如 1949 年 UNESCO 出版《改善教科書與教材以促進國際理解手冊》，提出文本的準確性、公正的陳述、內容的價值性、兼顧全面性與平衡、世界胸襟、國際合作等教科書書寫原則；1953 年出版《歷史教學的建議》，引導教師選擇有助於國際理解材料的原則：尋求真理，區辨客觀事實與主觀詮釋、了解整體的歷史，而非破碎的故事、發展國家間相互依存的意識，避免鼓動民族優越感、從經濟和社會因素理解歷史的重要、為寬容與和平努力，將國際社群及和平意識的責任感紮根在學生的心中。這些建議與原則對於編撰教科書及教材仍具啟發性與實用性。

## 伍、結論

教科書發展史是一個重要的主題，但目前對教科書史的描繪是孤立的，大多是個別國家或特定主題的研究 (Fuchs, 2011)，本文希望從國際教科書對話的發展背景，從歷史經驗中提出議題反省及些許啟示。

教科書對話的本質是增進相互理解、減低偏見與刻板印象，克服過去的侵略心結與敵對關係緊密結合，對戰爭破壞後，亟需和平共處，擺脫以自國為獨

## 專論

尊的教科書取向，有其不可抹滅的貢獻。跨國教科書對話與合作的努力經驗，可以學習到理性與建設性的討論方式，也讓衝突與爭議性問題的解決成為可能，它已經逐漸成為國際間解決或緩解歷史糾紛，精進教科書品質與發展的一種模式，這些對話的過程其重要性不亞於成果，但可能限於語言或推廣程度較不易為教師或作者近用（access），若能探究這些協議內容或了解國際組織的宣稱對實質課堂教科書使用的影響，相信能有助於教科書的改善與進步，也更能了解國際組織的實質影響力，這些都有待更進一步探討。

「教科書仍是課堂中必要的支持」，未來仍需要國際間持續對話及精進教科書內容，不斷有新觀點的刺激；從歷史的經驗得知，這些對話、檢視或研究結果，應與出版商和作者密切配合，使教科書研究成果更落實宣傳與推廣，並反映在文本的書寫內容中。教科書的修訂（revision）是一種歷史視野（vision）的修正或重構。歷史視野不僅僅是過去發生了什麼，更影響過去對現在或未來的意義，或許如 Pingel（2010）所言，跨國教科書對話反映了對教科書扮演促進國際關係推手的樂觀主義觀點，然而也使得歷史與和平充滿了變革的機會與展望。教科書對話為提高國際理解、提倡以較可信的知識取代國家的偏見，及與其他種族、國家和平共處提供預備與條件，也為培育更為誠實、更合乎公義、更包容「他者」的歷史意識帶來可能性。

## 致謝

本研究承蒙 Georg Eckert 國際教科書研究中心（Georg Eckert Institute for International Textbook Research）研究獎助，特此致謝。此外，感謝國立臺灣師範大學教育學系甄曉蘭教授的鼓勵與指導，及匿名審查者惠賜寶貴意見。

## 參考文獻

- 外交部領事事務局(無日期)。挪威。取自 <http://www.boca.gov.tw/ct.asp?CuItem=549&mp=1>
- 李涵鈺（2012）。一窺國際教科書研究領航基地－GEI 參訪記。國家教育研究院電子報，51。取自 [http://epaper.naer.edu.tw/epaper.php?edm\\_no=51](http://epaper.naer.edu.tw/epaper.php?edm_no=51)
- 周珮儀、鍾怡靜（2013）。書評：聯合國教育科學文化組織教科書研究與教科書

修訂指引。教科書研究，6（1），143-154。

近藤孝弘（1998）。國際歷史教科書對話。東京都：中央公論社刊。

陳麗華（2013）。全球脈絡下《臺灣新意象》之教材建構與實踐。行政院國家科學委員會專題研究計畫。新北市：淡江大學。

Altbach, P. G. (1991). Textbook: The international dimension. In M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (Ed.), *The politics of the textbook* (pp. 242-258). New York: Routledge.

Bachmann, S. (1977). *International textbook revision as part of international understanding and co-operation: A report*. Braunschweig: GEI.

Boden, P. K. (1977). *Promoting international understanding through school textbooks*. Braunschweig: GEI.

Bruley, E., & Dance, E. H. (1960). *A history of Europe?* Leyden: Sythoff.

Clammer, D. G. (1986). *Textbook research: An internationalist perspective*. Norwich: The School of Education, The University of East Anglia.

Eckert, G. (1972). International revision of school textbooks. In Institutions for Scientific Co-operation (Ed.), *Education, A biannual collection of recent German contributions to the field of educational research* (pp. 39-53).Tubingen: Buchdruckerei Eugen Gobel.

Faure, R. (2011). Connections in the history of textbook revision, 1947-1952. *Education Inquiry*, 2(1), 21-35.

Fuchs, E. (2011). Current trends in history and social studies textbook research. *Journal of International Cooperation in Education*, 14(2), 17-34.

Fuchs, E. (2012, November). *International joint history textbooks: History-Challenges-Perspectives*. Paper presented at International Conference on Cross-national Joint Construction Experience of Textbooks: Peace Education in Action, Taipei.

GEI (1995). *Georg Eckert Institute for international textbook research*. Braunschweig: GEI.

- Hill, C. P. (1953). *Suggestions on the teaching of history*. Paris: UNESCO.
- Hillers, E. (1984). International textbook research. In Hartwig Haubrich (Ed.), *Perception of people and places through media* (pp. 552-563). Freiburg: Pädagogische Hochschule.
- Hutton, D. S., & Mehlinger, H. D. (1987). International textbook revision: Example from the United States. In V. R. Berghahn & H. Schissler (Eds.), *Perceptions of history* (pp. 141-156). Oxford: Berg Publishers.
- Kim, R. K. (1970). Report on the experimental project for the international exchange and review of history textbooks. *Internationales Jahrbuch*, 13, 249-259.
- Lauwerys, J. A. (1953). *History textbooks and international understanding*. Paris: UNESCO.
- Lee, P. J. (1998). Children ideas about the nature and status of historical accounts. In C. Y. L-K. Chou (Ed.), *Proceeding of the international conference on methodologies: Historical consciousness and history-textbook research* (pp. 201-226). Taiwan, HsinChu: Institute of History National Tsing Hua University.
- Luntinen, P. (1988). School history textbook revision and under the auspices of UNESCO (part I). *Internationale Schulbuchforschung*, 10, 337-348.
- Mertineit, W. (1979). Strategies, concepts and methods of international history textbook revision: A German share in education for international understanding. *International Journal of Political Education*, 2, 101-114.
- Multhoff, R. (1966). Twenty years of history textbook revision-experience of the Braunschweig International Schoolbook Institute. In Committee for general and technical education (Ed.), *Course on history teaching in secondary education* (pp. 22-24). Strasbourg: Council of Europe.
- Nicholls, J. (2006). School history textbook across cultures from the perspective of comparative education. In J. Nicholls (Ed.), *School history textbook across cultures: International debates and perspectives* (pp. 7-13). Oxford: Cambridge University Press.
- Pingel, F. (2008). Can truth be negotiated? History textbook revision as a means to

reconciliation. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 617, 199-221.

Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris: UNESCO.

Pingel, F. (2011). Mediating textbook conflicts. In G. Muller (Ed.), *Designing history in East Asian textbooks* (pp. 245-276). New York: Routledge.

Schüddekopf, O.-E. (1967a). History of textbook revision 1945-1965. In O.-E. Schüddekopf (Ed.), *History teaching and history textbook revision* (pp. 11-42). Strasbourg, France: Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.

Schüddekopf, O.-E. (1967b). The lesson learned from history and history textbook revision. In O.-E. Schüddekopf (Ed.), *History teaching and history textbook revision* (pp. 131-182). Strasbourg, France: Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.

Stöber, G. (2013). From textbook comparison to common textbook? In K. V. Korostelina & S. Lässig (Eds.), *History education and post-conflict reconciliation* (pp. 26-51). New York: Routledge.

Stobart, M. (1999). Fifty years of European cooperation on history textbooks. *Internationale Schulbuchforschung*, 21(2), 147-161.

Struwe, K. (1980). The revision of history textbooks in the Nordic countries. In E. Hillers (Ed.), *Deutschland und der Norden in Schulbuch und unterricht* (pp. 112-114). Braunschweig: GEL.

UNESCO (1949). *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1950). *Better history textbooks*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1953). *Bilateral consultations for the improvement of history textbooks*. Paris: the Education Clearing House.

Vigander, H. (1950). *Mutual revision of history textbooks in the Nordic Countries*. Paris: UNESCO.

Vigander, H. (1966). History teaching and international co-operation. In Council of

## 專論

Europe (Ed.), *Committee for general and technical education: Course on history teaching in secondary education* (pp. 21-22). Strasbourg: Council of Europe.

Vigander, H. (1967). The European idea in the teaching of history. In O.-E. Schüddekopf (Ed.), *History teaching and history textbook revision* (pp. 67-71). Strasbourg, France: Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.

# **A Study on the Development of Cross-National Textbooks and Related Dialogue—Example on International Organization (1919-1969)**

**Han-Yu Li**

In the context of globalization and in frequent contacts with culture intercourse, setting up and developing a link for cross-national textbooks and related dialogues play an important role to promote international understanding and peace keeping. This study aims to explore the development of cross-border dialogues and cooperations on textbooks through literature review and document analysis. Focusing on the efforts contributed by international organization, such as UNESCO, the Council of Europe, and Georg Eckert Institute for International Textbook Research. The research findings show that although issues, including the role played by international organizations, the degree to which governments intervened, the political nature recommended by textbooks, the freedom to adopt contents and languages are worth to be considered with cross-national dialogues. These have helped improve text narratives, reduced bias and stereotype, and increased understanding and peace keeping. It has a significant value for the time, and the experience and mechanism derived from revising and engaging in this study and the cooperation on textbooks, as well as the integration of resources, can be drawn upon in seeking to improve textbooks and teaching materials in the future.

Keywords: textbook, textbook development, textbook dialogue, international understanding, international organization.

Corresponding Author: Han-Yu Li, Assistant Research Fellow, Development Center for Textbooks, National Academy for Educational Research.

